

# OSOBNOSŤ UČITEĽA A MOTIVÁCIA ŽIAKOV UČIŤ SA CUDZÍ JAZYK

## PERSONALITY OF TEACHER AND MOTIVATION OF PUPILS TO SECOND LANGUAGE LEARNING

Mgr. Jana Uhláriková, PhD

Katedra psychologických vied, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, UKF v Nitre

**Abstract:** Motivation to learn seemed to be an important prerequisite for successful learning and therefore it is necessary to examine and identify the factors that affect its level. One factor that can increase the level of motivation is the personality of the teacher and his professional abilities and skills. In the present paper we focus on the analysis of the relations between academic optimism of the teacher, his hope and zest for work and the motivation of pupils to learn. We specifically focus on the area of foreign language learning. The research sample consisted of 580 pupils of high schools ( $AM= 17,18$ ,  $SD= 1,34$ ) and 51 teachers ( $AM= 42,38$ ,  $SD= 9,36$ ). We used following questionnaires: Individual Academic optimism for secondary teachers (Fahy, WU, & Hoy, 2010), The Trait hope scale (Snyder, 1991), Zest for work scale (Sezgin & Erdogan, 2015), the Questionnaire of motivation to learn M-2 (Pavelková, 2002). The results have shown weak relations between the cognitive motivation and trust of teacher (.115), motivation of pupil and teacher's emphasis (.150) (cognitive motivation .085, need to be successful .142, the need for prestige .103, the need for relationships .130, instrumental motivation .125). The other factors of teacher's personality (hope, zest for work, trust and self-efficacy) have not been shown as significant factors in motivation of pupils to learn foreign language. We can conclude that other factors can increase motivation of pupils to learn foreign language, and increasing motivation can be a factor that influences the level of knowledge of the foreign language.

**Key words:** academic optimism, hope, zest for work, motivation to learn, foreign language, adolescence

**Abstrakt:** Motivácia k učeniu pôsobí ako dôležitý predpoklad pre úspešné učenie sa, a je preto potrebné skúmať a identifikovať faktory, ktoré ovplyvňujú jej úroveň. Jedným z faktorov, ktorý môže zvyšovať úroveň motivácie, je osobnosť učiteľa a jeho profesionálne schopnosti a zručnosti. V predkladanom príspevku sme sa zamerali na analýzu vzťahu medzi akademickým optimizmom učiteľa, jeho nádejou a pracovným nadšením a motiváciou žiakov učiť sa. Špecificky sa zameriavame na oblasť učenia sa cudzieho jazyka nakoľko cudzojazyčné znalosti patria ku kľúčovým kompetenciám každého jednotlivca. Výskumnú vzorku tvorilo 580 žiakov stredných škôl Nitrianskeho a Trenčianskeho kraja ( $AM= 17,18$ ,  $SD= 1,34$ ) a 51 učiteľov ( $AM= 42,38$ ,  $SD= 9,36$ ), ktorí vyučujú cudzí jazyk. Na meranie akademického optimizmu učiteľa sme použili Individual Academic optimism for secondary teachers (Fahy, WU, & Hoy, 2010), na meranie nádeje Škálu nádeje (Snyder, 1991) a pracovné nadšenie učiteľa sme merali Zest for work scale (Sezgin & Erdogan, 2015). Na meranie motivácie žiaka učiť sa sme použili Dotazník motivácie k učeniu M-2 (Pavelková, 2002). Výsledky preukázali slabé vzťahy medzi poznávacou motiváciou žiaka a dôverou učiteľa (.115), motiváciou žiaka a dôrazom učiteľa (.150) (poznávacia motivácia .085, potreba úspechu .142, potreba prestížia .103, potreba vzťahov .130, instrumentálna motivácia .125) ostatné faktory osobnosti učiteľa (nádej, záujem o prácu, dôvera a sebaefektivita) sa nepreukázali ako významné pri motivácii žiakov učiť sa cudzí jazyk. Môžeme usudzovať, že na zvyšovaní motivácie žiakov učiť sa sa podieľajú iné faktory (osobnosť žiaka, vzťah učiteľ žiak,...), pričom zvyšovanie motivácie žiakov môže byť faktorom ovplyvňujúcim úroveň znalosti cudzích jazykov.

**Kľúčové slová:** akademický optimizmus, nádej, pracovné nadšenie, motivácia k učeniu, cudzí jazyk, adolescencia

*Grantová podpora: UGA XI/7/2016 Akademický optimizmus, nádej a pracovné nadšenie učiteľa ako prediktory motivácie žiakov k učeniu sa cudzieho jazyka*

## Úvod

Motivácia k učeniu je významným faktorom v oblasti učenia a predpokladom úspešného učenia sa a je preto potrebné skúmať a identifikovať faktory, ktoré ovplyvňujú jej úroveň. Ovplyvňuje školské výkony žiaka a ukazuje sa, že práve nedostatok motivácie k učeniu býva dosť často dôvodom žiakovho zlyhávania v škole. Každý jedinec má určitý, relatívne stály, hierarchicky usporiadaný súbor motívov, ktoré ovplyvňujú prejav jeho osobnosti a konkrétne správanie a konanie. Poznávacia motivácia je uspokojovaná prostredníctvom učenia a na jej rozvoj má veľký vplyv postoj učiteľa, jeho záujem o odbor, schopnosť priblížiť žiakom význam učebnej látky pre život ako aj štýl jeho pedagogickej práce (Pavelková, 2002). Postupným začleňovaním sa medzi vrstovníkov rastie v dieťati potreba prestíže a potreba pozitívnych vzťahov, ktoré určujú, či sa bude žiak orientovať na spoluprácu, alebo na uplatňovanie osobného vplyvu (Pavelková, 2002). Ako výkonové potreby označujeme potrebu úspešného výkonu a potrebu vyhnúť sa neúspechu. Potreba úspešného výkonu patrí do skupiny potrieb potvrdzujúcich vlastné Ja, potreba vyhnúť sa neúspechu slúži zas k obrane Ja. Morálna motivácia je z väčšej časti len možnosť (potencialita), ktorá sa vyvíja iba v priaznivých podmienkach. V najširšom zmysle slova predstavujú odmeny uspokojovanie aktualizovanej potreby a jej frustrácia trest (Vasil'ová, 2012). V našom príspevku sa špecificky zameriavame na oblasť motivácie pri učení sa cudzích jazykov nakoľko cudzojazyčné znalosti patria ku kľúčovým kompetenciám každého jednotlivca a významnou mierou rozhodujú o jeho úspešnom uplatnení sa v profesionálnej konkurencii. Učenie sa cudzích jazykov je zložitým a komplexným procesom, pričom zlepšovanie spolupráce žiaka a učiteľa v prostredí, v ktorom je žiak vedený k samostatnosti, je indikátorom relatívne vysokej motivácie učiť sa cudzí jazyk, pričom vysoká motivácia žiakov môže byť riešením problémovej situácie, ktorou je skutočnosť, že aj napriek zvýšeniu počtu hodín cudzích jazykov v školských osnovách sa úroveň znalosti cudzích jazykov po absolvovaní strednej školy nezvyšuje.

Existuje niekoľko premenných a faktorov, ktoré ovplyvňujú motiváciu žiakov učiť sa priamo či nepriamo. Jednou z premenných, ktoré sa podieľajú na zvyšovaní motivácie žiakov je osobnosť učiteľa a jeho profesionálne schopnosti a zručnosti. Po rodine je škola druhou najvýznamnejšou inštitúciou pre socializáciu a je to práve učiteľ, kto okrem rodičov na dieťa najviac vplýva pri rozvoji osobnosti, akademickej a sociálnej oblasti. Podľa Gardnerovej teórie motivácie (1985) sú žiaci motivovaní sa učiť a uspieť pokiaľ vnímajú záujem zo strany učiteľa, ktorý je zodpovedný za vytváranie vhodných podmienok k motivácii, podporovanie žiakovej motivácie a povzbudzovanie k pozitívnemu sebahodnoteniu. Učitelia, ktorí prejavujú záujem, bývajú charakterizovaní ako prejavujúci demokratický záujem, očakávajú od študentov správanie v závislosti od ich individuálnych odlišností, modelujú starostlivý postoj smerom k ich vlastnej práci, poskytujú konštruktívnu spätnú väzbu a povzbudzujú študentov aby sa pýtali a porozumeli (Mojavezi, Tamiz, 2012). Pokiaľ učitelia veria, že sú schopní ovplyvniť žiakove učenie sa, vytvárajú vyššie očakávania, vyvinú väčšie úsilie, a sú viac odolní v prípade neúspechov (Tschannen-Moran & Hoy, 1998). V poslednej dobe sa zvyšuje záujem výskumníkov práve na poli pozitívnej psychológie, ktorú Seligman (2002) definuje ako schopnosť zlepšiť život človeka radšej ako vyliečiť aktuálne problémy, podobne ako Kurz (2006) ktorý vraví, že pozitívna psychológia sa zameriava na posilnenie kompetencií a kapacity skôr ako na problém. Pozitívna psychológia zahŕňa pojmy ako well-being, spokojnosť, šťastie, optimizmus, nádej, vieru, pracovné nadšenie, ktoré všetky zahŕňajú subjektívne pozitívnu skúsenosť (Hoy & Tarter, 2011; Seligman, 2002; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). V našom príspevku sa zameriavame na akademický optimizmus, nádej a pracovné nadšenie učiteľov ako vybraných oblastí pozitívnej psychológie pri rozvoji motivácie žiakov učiť sa cudzí jazyk.

## **Akademický optimizmus**

Optimistickí ľudia sa pozerajú na svetlú časť života a udržujú si vieru aj v náročných chvíľach, pretože veria, že prekonajú všetky prekážky (Schueller & Seligman, 2008). Pojem akademický optimizmus sa spája s Hoy et al. (2006) a špecificky sa zameriava na učenie a vyučovanie, pričom zahŕňa kognitívne, afektívne a behaviorálne komponenty optimizmu zlúčené do jedného integrovaného konštruktu, ktoré sa navzájom ovplyvňujú a posilňujú:

*1. učiteľova sebaúčinnosť*- ktorú definujeme ako hodnotenie vlastnej schopnosti zapojiť do učenia všetkých žiakov aj tých, ktorí majú problém s motiváciou. Pokiaľ učiteľ verí, že má schopnosť ovplyvniť žiakov učenie, nastavuje vyššie štandardy, prejavuje viac úsilia a je odolný voči prípadným neúspechom (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy, 1998). Gibson and Dembo (1984) zistili, že učitelia s vysokou schopnosťou sebaúčinnosti veria, že aj nemotivovaní študenti sa môžu zlepšiť v učení, pokiaľ sa im preukáže extra úsilie a vhodné techniky.

*2. Dôvera učiteľa voči rodičom a žiakom*- ak učitelia vytvoria bezpečné dôverné prostredie, žiaci sa cítia bezpečne, aby sa učili aj zo svojich chýb a rodičia veria, že učitelia sú motivovaní najlepšimi záujmami ich detí (Bryk & Schneider, 2002; Flutter, 2006). Ak učiteľ dôveruje žiakom, tí majú schopnosť zužitkovať učiteľovu snahu, sú otvorení novým výzvam a sú rovnako čestní.

*3. Zmysel pre akademický dôraz* - ide o mieru, ako vedia učitelia nájsť spôsob ako zapojiť študentov do vhodných akademických úloh a aktivít čo je následne spojené s lepším úspechom v škole a so žiakovým učením sa. Je charakterizovaný vysokými, ale dosiahnuteľnými cieľmi, vhodným prostredím na učenie ako aj motiváciou žiakov vytrvalo pracovať (Hoy & Miskel, 2008).

## **Nádej**

Pojem nádej chápeme ako očakávanie niečoho dobrého, čo si želáme a často aj v situáciách, kedy je pravdepodobnosť želaného malá (Halama, 2001). Je spojená s emóciou založenou na viere, že sa objavia žiaduce výsledky (Snyder, 1995). Umožňuje stanoviť si ciele, nástroje ako dosiahnuť tieto ciele a vyhľadať silu na dosiahnutie týchto cieľov. Nádej reflektuje vieru, že človek nájde spôsob, ako dosiahnuť žiadaný cieľ, a bude motivovaný tento spôsob použiť. Môžeme teda povedať, že nádej je kognitívne zameranie založené na vzájomne odvodenom vnímaní úspešnej snahy (na cieľ zameraného odhodlania) a cesty (plánovanie spôsobov na dosiahnutie cieľa)(Halama, 2001). Niektoré štúdiu zdôrazňujú význam nádeje pri lepších školských úspechoch žiakov (Snyder, Feldman, Shorey, & Rand, 2002), či vzťahu učiteľa a žiaka (Elbaz, 1992), ale nedostatočne sa venujú problematike nádeje a motivácie žiakov učiť sa.

## **Pracovné nadšenie**

Pracovné nadšenie je nový koncept v edukácii. Má svoje korene v pozitívnej psychológii a môže sa spájať so všetkým typmi profesií v spojitosti s pracovnou a životnou spokojnosťou (Hoy & Tarter, 2011). Peterson a Seligman (2004) identifikovali nadšenie ako prístup k životu s nádejou, energiou, vzrušením. Podobne Park a Peterson (2010) definujú nadšenie ako schopnosť žiť život dobrodružne a cítiť sa aktívne, radšej ako vykonávať aktivity neochotne a nekompletne. Pracovné nadšenie sa odlišuje od pracovnej spokojnosti nakoľko v sebe zahŕňa vitalitu, ktorá sa spája s pozitívnymi pocitmi ako sú šťastie, záujem, entuziazmus a zahŕňa vysokú úroveň aktivity a energie (Weinstein & Ryan, 2009).

## Predkladaná štúdia

Cieľom predkladaného príspevku je skúmať pôsobenie jednotlivých charakteristík osobnosti učiteľa na motiváciu žiakov učiť sa cudzí jazyk. Viaceré štúdie poukazujú na pozitívny vzťah medzi učiteľovou sebaúčinnosťou, dôverou a učiteľovým zmyslom pre akademickú účinnosť a úspešnosťou študentov (Armor et al., 1976; Woolfolk Hoy, Davis, & Pape, 2007), akademickým optimizmom a školskou úspešnosťou (McGuigan&Hoy,2007), nádejou a školskou úspešnosťou (Snyder, Feldman, Shorey&Rand, 2002) avšak nedostatočne sa venujú problematike pracovného nadšenia ako aj sledovaním týchto faktorov pri motivácii k učeniu sa cudzích jazykov.

## Metódy

### Výskumná vzorka

Výskumnú vzorku pozostávala z dvoch skupín. Prvú tvorilo 51 učiteľov (7 mužov a 44 žien) vyučujúcich cudzí jazyk, s priemerným vekom  $AM = 42,38$  ( $SD = 9,36$ ) s priemernou dĺžkou praxe 16,32 rokov. Druhú výskumnú vzorku tvorilo 580 žiakov stredných škôl Nitrianskeho a Trenčianskeho kraja – 334 dievčat a 246 chlapcov ( $AM = 17,18$ ,  $SD = 1,34$ ), ktorých dani učiteľia vyučujú cudzí jazyk. Participanti boli vyberaní prostredníctvom zámerného výberu.

### Výskumné metodiky

**Individual Academic optimism for secondary teachers** (Fahy, WU, & Hoy, 2010)- dotazník meria učiteľov optimizmus vo vzťahu k školskému prostrediu. Pozostáva z troch škál: učiteľova sebaúčinnosť („Dokážem motivovať študentov, ktorí preukazujú nízky záujem o prácu“), ktorá pozostáva z troch položiek, na ktoré respondent odpovedá na 9 bodovej škále (1=vôbec -9=úplne). Druhou škálou je učiteľova dôvera žiakom a rodičom („Dôverujem svojim študentom“) pozostávajúca z troch položiek na ktoré respondent odpovedá na 5 bodovej škále (1=nikdy-5= vždy). Poslednou škálou je akademický dôraz na úspech („Dávam študentom náročné úlohy“), ktorá pozostáva z 3 položiek na 5- bodovej škále (1=nikdy- 5= vždy). V našom súbore dosiahla vnútorná konzistencia pre škálu učiteľova sebaúčinnosť hodnoty  $\alpha = 0,70$ , učiteľovu dôveru  $\alpha = 0,70$  a pre akademický dôraz  $\alpha = 0,74$ .

**Zest for work scale** (Sezgin & Erdogan, 2015)- škála meria pracovné nadšenie učiteľov („Chcem byť súčasťou pracovného života, nielen ho sledovať z úzadia“). Škála pozostáva zo 7 položiek na ktoré respondent odpovedá na 5 bodovej škále od (1=nikdy- 5=vždy). V našom súbore dosiahla vnútorná konzistencia hodnoty  $\alpha = 0,78$ .

**Škála Nádeje** (Snyder et al, 1991)- ide o sebahodnotiacu škálu na meranie nádeje. Pozostáva z 12 položiek, 4 pre snahu (napr. „Dosahujem ciele, ktoré si vytýčim“), a 4 pre cestu (napr. „Dokážem vidieť mnoho spôsobov ako sa dostať z nepríjemnej situácie“). 4 položky slúžia na znejasnenie obsahu škály a do celkového skóre nezapočítavajú. Osoba hodnotí položky na stupnici 1 až 4 (úplne nepravda až úplne pravda). Halama (2001) udáva vnútornú konzistenciu 0.71.

**Dotazník motivácie k učeniu M-2** (Pavelková, 2002)- dotazník je zameraný na zistenie motivácie žiakov k učeniu a mapuje 8 aspektov motivácie. Poznávacia motivácia (8 položiek – „učím sa pretože chcem toho veľa vedieť“), Potreba úspešného výkonu (7 položiek- „Učím sa, pretože mám dobrý pocit, keď sa niečo naučím“), Potreba vyhnúť sa neúspechu (5 položiek- „Učím sa, pretože sa obávam, že nebudem nič vedieť“), Potreba prestíže (5 položiek- „Učím sa, pretože chcem byť lepší ako spolužiaci“), Potreba pozitívnych vzťahov (5 položiek- „Učím sa, pretože nechcem sklamať učiteľa“), Inštrumentálna motivácia (5 položiek- „učím sa, pretože

chcem úspešne zmaturovať“), Morálna motivácia (5 položiek- „Učím sa, pretože učenie je moja povinnosť“) a Motivácia odmenami a trestami (4 položky- „učím sa, pretože sa chcem vyhnúť trestu“). Nemotivovanosť je reprezentovaná 5 položkami („neučím sa, pretože som lenivý.“). Respondent odpovedá na 5 bodovej škále od 1=nikdy- 5=vždy. Vnútoraná konzistencia v našom súbore dosiahla hodnoty od  $\alpha = 0,63$ - 0,78.

## Výsledky

K spracovaniu výsledkov sme použili SPSS 19. Deskriptívne údaje (priemer, smerodajná odchýlka, minimum, maximum, šikmosť a strmosť) sledovaných premenných sú uvedené v Tabuľke 1.

Tabuľka 1: Deskriptívne charakteristiky sledovaných premenných

	n	minimum	maximum	M	SD	skewness	kurtosis
Poznávacia motivácia	580	8.00	38.00	24.08	4.82	-.253	.215
Výkonová motivácia	580	8.50	32.50	23.99	4.56	-.309	-.270
Vyhnutie sa neúspechu	580	5.00	25.00	11.97	3.78	.336	-.062
Potreba prestíže	580	6.50	22.50	11.88	3.66	.538	-.155
Potreba vzťahov	580	5.00	25.00	15.72	3.91	-.035	-.271
Inštrumentálna m	580	8.00	25.00	20.50	3.35	-.790	.265
Morálna motivácia	580	5.00	25.00	16.79	4.21	-.286	-.559
Motivácia odmenami	580	5.50	17.50	9.52	2.93	.376	-.585
Celková Motivácia	580	73.50	225.50	152.6	23.75	-.179	.002
Sebaúčinnosť učiteľa	51	11.00	27.00	20.43	3.88	.017	-.568
Dôvera učiteľa rodičom a žiakom	51	6.00	15.00	10.57	1,83	.215	.242
Akademický dôraz	51	8.00	15.00	11.50	1.67	.090	.333
Pracovné nadšenie učiteľa	51	16.00	35.00	24.43	4.16	.281	-.323
Nádej učiteľa	51	19.00	32.00	24.60	2.52	.394	.963

Legenda: n= počet respondentov, minimum= minimálna dosiahnutá hodnota, maximum= maximálna dosiahnutá hodnota, M= aritmetický priemer, SD= smerodajná odchýlka, skewness= koeficient šikmosti, kurtosis= koeficient strmosti

Pre zisťovanie miery tesnosti vzťahov premenných sme na základe výsledkov testovania normality použili Pearsonov korelačný koeficient. Hodnoty korelačných koeficientov sú uvedené v Tabuľke 2. Zistili sme, že existuje slabá štatisticky významná súvislosť medzi dôverou učiteľa žiakom a rodičom a poznávacou motiváciou žiakov ( $r=.115$ ,  $p<.01$ ). Rovnako sme zistili slabé, štatisticky významné vzťahy medzi akademickým dôrazom a poznávacou motiváciou, potrebou prestíže a inštrumentálnou motiváciou ( $r= .085$ ,  $.103$ , resp.  $.125$ ,  $p<.05$ ) a slabé, štatisticky významné vzťahy medzi akademickým dôrazom a výkonovou motiváciou, potrebou vzťahov a celkovou motiváciou k učeniu ( $r=.142$ ,  $.130$  resp.  $.139$ ,  $p<.01$ ). Ostatné sledované vzťahy sa nepreukázali ako štatisticky signifikantné.

Tab. 2 Korelácie skúmaných premenných

	Sebaúčinnosť učiteľa	Dôvera učiteľa žiakom a rodičom	Akademický Dôraz	Pracovné nadšenie učiteľa	Nádej učiteľa
Poznávací motivácia	-.058	.115**	.085*	.03	-.03
Výkonová motivácia	-.039	.077	.142**	-.001	-.066
Vyhnutie sa neúspechu	-.018	-.015	.072	.009	-.055
Potreba prestíže	.013	.020	.103*	.014	-.014
Potreba vzťahov	.028	.062	.130**	.035	-.051
Inštrumentálna m	.011	.001	.125*	-.035	-.015
Morálna motivácia	.010	-.006	.059	.024	.003
Motivácia odmenami	.002	-.023	.056	.015	.020
Celková Motivácia	-.021	.041	.139**	.005	-.053

Legenda: , \*\*p<.01 \* p<.05

## Diskusia

Cieľom predkladaného príspevku bola analýza vzťahu medzi vybranými charakteristikami učiteľa (akademický optimizmus, nádej a pracovné nadšenie) a motiváciou žiakov pri učení sa cudzieho jazyka. Predpokladali sme, že učitelia s vyšším akademickým optimizmom (sebaúčinnosťou, dôverou žiakom a akademickým dôrazom) budú zvyšovať motiváciu žiaka učiť sa cudzí jazyk. V našom výskumnom súbore sme zistili len veľmi slabé štatisticky významné vzťahy medzi dôverou učiteľa žiakom a poznávacou motiváciou žiaka a akademickým dôrazom učiteľa a vybranými zložkami motivácie žiakov učiť sa cudzí jazyk (konkrétne išlo o poznávaciu, výkonovú motiváciu, potrebu prestíže, vzťahov a inštrumentálnu motiváciu). Medzi ostatnými sledovanými premennými sa nepreukázali štatisticky významné vzťahy.

Motivácia je definovaná ako sila alebo vplyv, ktorá vyvoláva určité správanie. Žiaci, ktorí sú motivovaní dávajú pozor, pracujú na zadaných úlohách, pýtajú sa otázky, dobrovoľne odpovedajú na položené otázky, a vyzerajú byť šťastní a spokojní (Palmer, 2007). V našom výskumnom súbore dosiahli žiaci najvyššie priemerné skóre v inštrumentálnej motivácii, ktorá znamená, že žiak je motivovaný cieľmi, ktoré si kladie do budúcnosti a predpokladá, že získané poznatky bude v budúcnosti aj potrebovať. Predpokladali sme, že pokiaľ učiteľ stanovuje náročnejšie ale splniteľné ciele, dôveruje svojim žiakom a je ochotný spraviť niečo, aby dokázal motivovať aj žiakov, ktorí preukazujú nižší záujem o prácu, zvyšuje sa u žiakov motivácia veľa sa naučiť, prísť na koreň mnohým veciam, žiaci chcú dosahovať lepšie výsledky, byť úspešní a lepší než ostatní, ale tiež robiť radosť rodičom a učiteľom. Tento predpoklad sa nám potvrdil len veľmi slabým štatisticky významným vzťahom a môžeme teda usudzovať, že na motivácii žiakov učiť sa cudzí jazyk sa podieľajú iné faktory ako sebaúčinnosť učiteľa, jeho dôvera voči rodičom a žiakom či akademický dôraz učiteľa. Naše zistenie je v rozpore s výsledkami Mojaveziho a Tamiza (2012), ktorí zistili významný pozitívny vzťah medzi učiteľovou sebaúčinnosťou a motiváciou žiaka učiť sa, či výskumu Tschannen-Moran and Woolfolk Hoya (2001), ktorí zistili, že učiteľova sebaúčinnosť, a dôvera žiakom sa spája so študijnými výsledkami žiaka, jeho motiváciou a sebaúčinnosťou.

Rovnako sme predpokladali, že existuje pozitívny vzťah medzi pracovným nadšením učiteľa a motiváciou žiaka učiť sa cudzí jazyk ako aj nádejou učiteľa a motiváciou žiaka učiť sa cudzí jazyk. V našom výskumnom súbore sme zistili, že učitelia prejavujú nižšie pracovné nadšenie, často chcú byť súčasťou pracovného života, avšak len niekedy či zriedka sa tešia do práce a len

niekedy sa tešia na nové príležitosti. Na druhej strane prežívajú nádej vo svojom živote. Predpokladali sme preto, že učitelia, ktorí prejavujú pracovné nadšenie, robia svoju prácu s láskou a nadšením a cítia vo svojom živote nádej budú zvyšovať motiváciu žiakov učiť sa cudzí jazyk. Tento predpoklad sa nám nepotvrdil a nezistili sme štatisticky významné vzťahy medzi sledovanými premennými. Môžeme usudzovať, že skôr ako pracovné nadšenie učiteľa sa javí dôležité pracovné nadšenie žiaka. Naše výsledky sú v nesúlade s výsledkami Snydera, Feldmana, Shoreya, & Randa, 2002, ktorí zistili, že čím vyššia je nádej učiteľa, tým lepší je školský úspech a motivácia žiaka.

Z výsledkov môžeme usudzovať, že vybrané charakteristiky učiteľa (akademický optimizmus, nádej a pracovné nadšenie) nezvyšujú motiváciu žiaka učiť sa cudzí jazyk v našom výskumnom súbore. Môžeme preto usudzovať, že na rozvoji motivácie žiaka učiť sa cudzí jazyk sa podieľajú iné faktory ako napr. osobnosť žiaka, nádej žiaka, nadšenie žiaka či stratégie učenia sa cudzieho jazyka. Pokiaľ majú učitelia dobré informácie o žiakových stratégiách učenia sa a ich motivácii, dokážu pomôcť žiakom v zlepšení ich techník učenia sa a tým zlepšiť ich jazykové schopnosti ako aj zvýšiť ich motiváciu učiť sa. Podobne výsledky výskumu Öqvista a Malmströma (2017) poukazujú na to, že ako najdôležitejšie pri zvyšovaní motivácie žiakov sa ukazuje sebaúčinnosť žiakov ako aj učiteľovo vedenie. Dôležitým prvkom pri zvyšovaní motivácie žiakov učiť sa ako aj zlepšení úspechov v škole je tiež vzťah učiteľ- žiak (Yunus, Osman a Ishak (2011). Rovnako bolo zistené, že žiaci majú vyššiu motiváciu a lepšie výsledky, pokiaľ majú učiteľa, ktorý má lepšie skúsenosti, vedomosti a zručnosti (Finegan and Siegfried, 1998), či vyšší entuziazmus (Palmer, 2007).

Predkladaná štúdia má niekoľko limitov. Prvým limitom je zisk a korelácia dát od dvoch skupín respondentov (učitelia a žiaci). Do budúcnosti by bolo vhodné doplniť dáta aj od druhej skupiny respondentov a tak napr. porovnať sebavnímanie učiteľov s vnímaním učiteľov žiakmi a následne korelovať výsledky získané len od žiakov. S uvedeným limitom súvisí aj ďalší limit, ktorým je sebavýpovedňový charakter dotazníkov. Aj keď si uvedomujeme, že motivácia učiť sa nie je priamo pozorovateľná a preto sú sebavýpovedňové dotazníky najčastejšie používané pri jej zisťovaní, pri všetkých premenných mohlo prísť ku skresleniu výsledkov z dôvodu sociálnej žiaducnosti. Ďalším limitom, ktorý nemôžeme opomenúť je neporozumenie inštrukcii žiakov pri vyplňaní dotazníkov. Napriek tomu, že sme žiakov písomne aj slovné upozornili, aby vyplňali dotazník k jazyku, ktorý ich učil daný učiteľ, mohlo sa stať, že svoje odpovede vzťahovali k inému cudziemu jazyku s iným vyučujúcim.

V súvislosti s inováciou edukačných metód a vyučovacieho procesu sa pozornosť zameriava predovšetkým na rozvoj osobnostnej stránky učiteľa. Viacero autorov (Kasáčová 2004) sa zaoberá vlastnosťami učiteľa potrebnými pre kvalitnú výučbu s ktorou súvisí aj zvyšovanie motivácie žiakov učiť sa. V súčasnom trende rozvoja pozitívnej psychológie môže byť do budúcnosti prospešné skúmať aj ďalšie koncepty pozitívnej psychológie ako well-being, šťastie, spokojnosť, optimizmus, pracovnú spokojnosť v kontexte ďalších premenných. napr. vzťah medzi akademickým optimizmom učiteľov a žiakov, či vzťah akademického optimizmu na pracovnú spokojnosť, či ako prevenciu voči syndrómu vyhorenia.

## **Záver**

Náš výskum priniesol akýsi prvotný vhl'ad do problematiky skúmania motivácie žiakov učiť sa cudzí jazyk. Pre zvyšovanie kvality cudzojazyčných schopností žiakov je potrebné skúmať faktory, ktoré zvyšujú motiváciu žiaka učiť sa cudzí jazyk, nakoľko práve motivácia je dôležitá aj u žiakov s nižšími schopnosťami, pričom sa ukazuje že zvyšovanie motivácie žiakov môže byť aj riešením problémovej situácie, ktorou je skutočnosť, že aj napriek navrhnutiu počtu hodín cudzích jazykov v školských osnovách sa úroveň znalosti cudzích jazykov po absolvovaní strednej školy nezvyšuje.

## Literatúra

- Armor, D., Conroy-Oseguera, P., Cox M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A. Pauly, E., Zellman, G. (1976). *Analysis of the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority schools*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Fahy, P. F., Wu, H. C., & Hoy, W. K. (2010). Individual academic optimism of teachers: A new concept and its measure. In Wayne K. Hoy & Michael DiPaola (eds.). *Analyzing school contexts: Influences of principals and teachers in the service of students*. Greenwich, CN: Information Age.
- Finegan, T. & Siegfried, J. (1998). Do Introductory Economics Students Learn More If Their Instructor Has a Ph.D.? *American Economist*, 42(2), 34-46.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London.
- Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Halama, P. (2001): Slovenská verzia Snyderovej škály nádeje: Preklad a adaptácia. *Československá psychologie*, 45 (2), 135-142.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2001). *Educational administration: Theory, research, and practice*. New York: McGraw-Hill.
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2011). Positive psychology and educational administration: An optimistic research agenda. *Educational Administration Quarterly*, 47(1), 427-447. doi: 10.1177/0013161X10396930
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Hoy, A. W. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425-446.
- Kasáčová, B. (2004). *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe*. Metodicko- pedagogické centrum Košice, 85s.
- McGuigan, L., & Hoy, W. K. (2006). Principal leadership: Creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students. *Leadership and Policy in Schools*, 5, 1-27.
- Mojavezi, A., & Tamiz, M.P. (2012). The impact of teacher self efficacy on student's motivation and achievement. In *Theory and Practice in Language Studies*, 2(3), pp. 483-491. doi:10.4304/tpls.2.3.483-491
- Öqvist, A., & Malmstrom, M. (2017). What motivates students? A study on the effects of teacher leadership and students' self-efficacy. *International Journal of Leadership in Education*, 1-21, doi: 10.1080/13603124.2017.1355480.
- Palmer, D. (2007). What Is the Best Way to Motivate Students in Science? *Teaching Science-The Journal of the Australian Science Teachers Association*, 53(1), 38-42.
- Park, N., & Peterson, C. (2010). Does it mater where we live?: The urban psychology of character strengths. *American Psychological Association*, 65(6), 535-547, doi: 10.1037/a0019621.
- Pavelková, I. (2002). *Motivace žáků k učení: Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Univerzita Karlova v Praze –Pedagogická fakulta, Praha. ISBN 80-7290-092-7.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook of classification*. New York, NY: Oxford University.



- Seligman, M. E. P. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 3-9).
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Sezgin, F., Erdogan, O. (2015). Academic optimism, hope and zest for work as predictors of teacher self efficacy and perceived success. In *Educational science theory and practice*. 15(1) • 7-19 DOI 10.12738/estp.2015.1.2338
- Schuller, S. M., Seligman, M. E. P. (2008). Optimism and pessimism. In K. S. Dobson & D. J. A. Dozois (Eds.), *Risk factors in depression* (pp. 171-194).
- Snyder, C. R., Feldman, B. D., Shorey, H. S., & Rand, K.L. (2002). Hopeful choices: A school counselor's guide to hope theory. In *Professional School Counseling*, 5(5), 298-307.
- Snyder, C.R. (1995). Conceptualizing, Measuring, and Nurturing Hope. *Journal of Counseling and Development* 73, 355-360.
- Snyder, C.R., Harris, Ch., Anderson, J.R., Holleran, S.A., Irving, L.M., Sigmon, S.T., Yoshinobu, L., Gibb, J., Langelle, Ch., Harney, P. (1991). The Will and the Ways: Development and Validation of an Individual-Differences Measure of Hope. *Journal of Personality and Social Psychology* 60, 570-585.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (1998). Trust in schools: A conceptual and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 334-352.
- Vasíľová, I. (2012). *Hodnotenie kvality vzdelávania na ZŠ a SŠ v SR v kontexte prebiehajúcej obsahovej reformy vzdelávania*. NÚCEM, 63s.
- Weinstein, N., & Ryan, R. M. (2009). Vitality. In S. J. Lopez (Eds.), *The encyclopedia of positive psychology* (pp. 1023-1025). Singapore: Blackwell.
- Woolfolk Hoy, A., Davis, H., & Pape, S. (2007). Teachers' knowledge, beliefs, and thinking. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed, pp. 715-737). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Yunus, M., Osman, W.S.W., Ishak, N.M. (2011). Teacher- student relationship factor affecting motivation and academic achievement in ESL Classroom. In *Procedia Social and Behavioral Sciences* 15, 2637-2641, doi:/10.1016/j.sbspro.2011.04.161

Kontakt:

Mgr. Jana Uhláriková, PhD

Katedra psychologických vied

Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

juhlarikova@ukf.sk